

Ludwig, Joachim

## Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 667-682*



Quellenangabe/ Reference:

Ludwig, Joachim: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 667-682 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59697 - DOI: 10.25656/01:5969

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59697>

<https://doi.org/10.25656/01:5969>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

## *Thema: Theoriediskussion in der Didaktik*

- 629 EWALD TERHART  
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz  
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD  
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen  
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter  
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG  
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER  
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen  
Reflexionen im schulischen Unterricht

## *Weitere Beiträge*

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT  
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer  
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING  
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.  
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

## *Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*

- 733 PETER VOGEL  
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER  
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN  
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

## *Besprechungen*

- 769 KLAUS PRANGE  
*Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen* (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER  
*Clemens Diesbergen*: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY  
*Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE  
*Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer* (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD  
*Detlef H. Rost* (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

## *Dokumentation*

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

# Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen

## *Zusammenfassung*

Im Anschluß an die aktuelle didaktische Diskussion eines konstruktivistischen Lernbegriffs und die damit verbundene Perspektive auf das Subjekt wird der Anspruch geprüft, ob diese Perspektive den pädagogischen Vermittlungsstandpunkt begrenzen kann. Alternativ zum konstruktivistischen Lernbegriff wird die subjektwissenschaftliche Lerntheorie von KLAUS HOLZKAMP vorgestellt, die Lernen als begründetes und interessengeleitetes Handeln im gesellschaftlichen Kontext versteht. Damit werden zentrale Leistungen für die Begrenzung einer Instruktionsdidaktik auf der Ebene pädagogischer Theoriebildung und praktischer Bildungsarbeit erbracht.

## *1. Problemstellung*

Lernen erhält in der Erwachsenenpädagogik neue Relevanz im Zuge einer didaktischen Neuorientierung. Diese Neuorientierung als Perspektivenerweiterung von einer „Instruktionsdidaktik bzw. Erzeugungsdidaktik“ (vgl. zur Kritik ADAM 1988; EBERT u. a. 1987) hin zu einer „Ermöglichungsdidaktik“ (ARNOLD 1996, S. 722) will, über eine bloße Teilnehmerorientierung hinaus, das Subjekt stärker ins Zentrum didaktischer Überlegungen stellen. Wenn bisher vor allem die Bedingungen für „erfolgreiches“ Lehren im Zentrum des diskutierten Lehr-/Lernverhältnisses standen, so wird jetzt dieses Verhältnis insbesondere von der Lernseite her relevant. Lernen wird im Zuge dieses Perspektivenwechsels nicht mehr als einfache Kehrseite des Lehrens verstanden. Aber wie ist es dann zu verstehen?

Im Zusammenhang der Diskussion um eine didaktische Neuorientierung haben konstruktivistische Lernbegriffe Aktualität. ROLF ARNOLD und HORST SIEBERT sind prominente Vertreter dieser Theorieposition in der Erwachsenenpädagogik, auf die im folgenden bei der Diskussion des konstruktivistischen Lernbegriffs Bezug genommen wird. Der konstruktivistische Lernbegriff wird dabei auf seine Orientierungsfunktion für eine am Subjekt interessierte Didaktik hin untersucht. Geprüft wird in einem ersten Schritt der Ertrag des konstruktivistischen Lernbegriffs für eine Begrenzung des pädagogischen Vermittlungsstandpunktes. Die dabei festzustellenden Mängel werden auf erkenntnistheoretische Prämissen des Konstruktivismus zurückgeführt. In einem zweiten Schritt wird, alternativ zum konstruktivistischen Lernbegriff, die Lerntheorie des Psychologen KLAUS HOLZKAMP umrissen und deren Ertrag für eine am Subjekt orientierte Didaktik skizziert. Seine Lerntheorie wird als eine den konstruktivistischen Lernbegriff überbietende Folie für eine subjektwissenschaftliche, am Verstehen der Lernenden orientierte Didaktik interpretiert, die

zugleich für empirische Untersuchungen des Lernens Erwachsener interessant und tauglich sein könnte.

## 2. Das Subjekt als kognitives System im konstruktivistischen Lernbegriff

Als exemplarisch für weitere konstruktivistische Lernkonzepte können diejenigen von ARNOLD und SIEBERT gelten. ARNOLD (1996, S. 171) beschreibt den konstruktivistischen Lernbegriff als „eine konstruktivistisch-kognitionstheoretisch informierte Konzeption des Deutungslernens“. Die Konzeption dieses Lernens wird mit der Absicht geführt, sich von sogenannten Repräsentationsmodellen bzw. objektivistischen Lernkonzepten abzugrenzen, denen ein „Objektivierungsfehler“ vorgehalten wird. Unter Objektivierungsfehler wird die Vorstellung verstanden, „Wissensstrukturen ließen sich identifizieren, reduzieren und elementarisieren“ (ebd., S. 720). Als Beispiele werden Reiz-Reaktionsmodelle sowie die Theorien eines Verstärkungs- und Imitationslernens, aber auch sogenannte materialistisch-aktivierende Konzepte bzw. marxistisch-materialistische Input-Output-Schemata in der Erwachsenenpädagogik angeführt (vgl. SIEBERT 1995, S. 44), die im Kontext einer „objektivistischen Illusion“ eine mehr oder weniger ungetrübte Sicht der objektiven Wirklichkeit für möglich halten (ARNOLD 1996, S. 721).

Die erkenntnistheoretische Kernthese von ARNOLD wie SIEBERT lautet in Übernahme konstruktivistischer Positionen: Unsere Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen sind autopoietische (selbsttätige), operational geschlossene Aktivitäten unseres Gehirns. Das Erkenntnisssystem funktioniert selbstreferentiell und strukturdeterminiert (vgl. SIEBERT 1996, S. 15ff.). Mit dieser Charakterisierung soll die relative Autonomie des selbstreferentiellen Systems „Kognition“ zum Ausdruck gebracht werden. Das kognitive System „ist mit der Außenwelt, dem (sozialen) Milieu lediglich strukturell gekoppelt, d. h. es findet gleichsam ein Austausch, eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt statt, aber das Ich ist autonom und selbstverantwortlich für sein Denken und Handeln“ (vgl. SIEBERT 1995, S. 44). J. GERSTENMAIER/H. MANDL (1995, S. 869) charakterisieren diese interaktiv-kognitive Struktur als ein „Modell der Informationskonstruktion“, das verarbeitet, was „viabel (d. h. passend) ist und dem Strukturerhalt dient“. Der Schlüsselbegriff und die Grundlage für die Informationskonstruktion sei „Autopoiesis“ als immer schon vorhandene Selbsttätigkeit des kognitiven Systems „Mensch“.

Für das Lernen Erwachsener implizieren diese erkenntnistheoretischen Grundannahmen folgendes: Lernen wird als Konstruktion von Deutungen und Bedeutungen verstanden. Es stellt als differenzbildende Deutungskonstruktion „die ‚Strukturkopplung‘, die Passung zwischen Mensch und Milieu sicher“ (SIEBERT 1994, S. 37). Damit ist zugleich auch etwas zum Lernerfolg ausgesagt: Erfolgskriterium für das Lernen ist nicht Objektivität und Wahrheit, sondern die Viabilität im Zuge erweiterter Differenzwahrnehmung. Viabilität meint das Passen, das Funktionieren, die Lebensfähigkeit und Nützlichkeit der Konstrukte in der Lebenswelt des Lernenden aus Sicht des Lernenden. Die Realitätsnähe und nicht die Richtigkeit von Deutungen soll zum Maßstab des Lernprozesses werden (vgl. ARNOLD 1996, S. 722). Soweit eine kurze Beschreibung des Lernbe-

griffs bei ARNOLD und SIEBERT. Im folgenden werden die Implikationen und Konsequenzen diskutiert. Dabei steht der Ertrag für eine Begrenzung des didaktischen Vermittlungsstandpunktes im Vordergrund.

Im Zentrum des konstruktivistischen Lernmodells steht der Deutungs-begriff. Er bildet zugleich den Gegenstand und das Medium des Lernens. Die Viabilität der Deutungen kann sich nach konstruktivistischem Verständnis nur aus der Sicht des Lernenden selbst erweisen, weil nur er selbst die Referentialität zum Milieu und damit die „Realitätsnähe“ herstellen kann. Der Lehrende steht diesem Verhältnis grundsätzlich fremd gegenüber. Der Lernerfolg ist vom Außenstandpunkt des Lehrenden nicht beurteilbar. So gesehen, scheint der konstruktivistische Lernbegriff als individuelle und selbstreferentielle Deutung auf den ersten Blick den Standpunkt des Lehrenden, der Lernprozesse planvoll herstellt, beschneiden zu können. Die vom Lehrenden abweichende Differenzwahrnehmung des Lernenden ist gleichermaßen bedeutsam und kann nicht als defizitär abgewertet werden. ARNOLD (1996, S. 724) leugnet deshalb auch ein qualitatives „Restgefälle“ zwischen der Wirklichkeit der Teilnehmer und derjenigen der Pädagogen.

Die konstruktivistische Bestimmung des Deutungs-/Lernbegriffs ermöglicht allerdings keinen inhaltlich-bestimmten, kritisch-reflexiven Zugang zu Lerninhalten und Lernbegründungen. Ein solch verstandenes Lernen hat die Grenze seiner analytischen Funktion dort, wo es in dieser von Ungleichheit geprägten Gesellschaft für Erwachsenenpädagogik und -bildung interessant wird: wo Lernanforderungen von Mächtigen – als spezifische Deutungen von Wirklichkeit – mit individuellen Lernbedürfnissen konkurrieren oder individuelle Lernbegründungen und Lernhaltungen gesellschaftlich unterbunden oder erzwungen werden. Um Orientierung bei prinzipiell deutender Offenheit zu erlangen, führt SIEBERT die Kategorie „Bildung“ ein. Die Kernfrage nach der Bildung Erwachsener konkretisiert sich für ihn in der Frage: „Was müssen wir wissen, um in unserer Gesellschaft vernünftig leben sowie kompetent und verantwortlich handeln zu können?“ (SIEBERT 1990, S. 65). SIEBERT versucht also, die Selbstreferentialität der lernenden Einzelsysteme mit einer übergreifenden Vernunft und Verantwortlichkeit des Lehrenden in Beziehung zu bringen und so zu begrenzen. „Pädagogische Grundlage für Anregungen zu einem reframing (Umdeuten; J.L.) ist Vernunft als die Fähigkeit, eigene Interessen mit Interessen des Gemeinwohls der Menschheit und der Zukunft in Einklang zu bringen“ (SIEBERT 1994, S. 55). An dieser Vernunftperspektive mangelt es laut SIEBERT im Konstruktivismus: „Dem konstruktivistischen Handlungsbegriff fehlt eine politische, öffentliche Perspektive. Ein Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ergibt sich nicht ohne weiteres aus konstruktivistischen Zweckmäßigkeitserwägungen. Eine Ethik muß die Schaffung und Veränderung von Strukturen einschließen“ (ebd., S. 63). Er konkretisiert deshalb den Viabilitätsbegriff des Lernenden hin auf human-, sozial- und naturverträgliche Lebenswelten (vgl. ebd., S. 86). Aber auch ARNOLD scheint die Annahme einer Selbstorganisation der Lernenden relativieren zu wollen. Sein Konzept einer Ermöglichungsdidaktik will didaktische Planung und Reduktion fachlicher Vermittlung nicht zum alleinigen Fokus erheben, sondern Lernwelten modellieren und dadurch das Vertrauen in die eigene Kraft der Lernenden stärken (vgl. ARNOLD 1996, S. 722f.). Die didaktische Konzeptualisierung des konstruktivistischen Lernbe-

griffs scheint bei ARNOLD auf eine Auflockerung des Lehrerstandpunkts durch eine selbstreferentielle Praxis der Lernenden hinauszulaufen. SIEBERT möchte hingegen die individuellen Deutungen der Lernenden durch eine öffentliche Vernunft begrenzt sehen. In welchem Verhältnis individuelle und pädagogische Deutungen zueinander stehen, bleibt bei ihm theoretisch und praktisch offen. So fragt auch ERHARD SCHLUTZ (1996, S. 96) kritisch nach, wie die Prägung des Lernenden von außen denn eigentlich verlaufe. Die ursprünglich beabsichtigte begrenzende Wirkung des konstruktivistischen Lernbegriffs für eine Instruktions- und Postulatspädagogik ist also selbst eingeschränkt und geht zum Teil ins Leere, weil die individuelle Deutung des Lernenden und die Deutung des Lehrenden jeweils abstrakt als selbstreferentielle Deutungen unvermittelt, d.h. ohne inhaltlich-materielle Bestimmung, nebeneinander stehen.

Der konstruktivistische Lernbegriff öffnet sich der Subjektseite ohne Zweifel stärker als es objektivistischen Konzepten möglich ist, die objektiv-elementare Wissensbestände vermitteln wollen. Es ist aber die Frage zu stellen, ob dieser Vorteil nicht mit dem Nachteil gesellschaftskritischer Orientierungslosigkeit zu teuer bezahlt wird? Die pragmatische Addition gesellschaftlicher Vernunft, wie sie HORST SIEBERT (1994, S. 86) vorschlägt, um dieses Defizit des konstruktivistischen Lernbegriffs zu kompensieren, ist keine theoretisch ausreichend begründete Lösung. Bei ARNOLD (1996, S. 720) wiederum verschärft sich das Problem gesellschaftlicher Indifferenz, wenn er sein Lernverständnis auch noch von lebensweltlich orientierten, „sozialkonstruktivistischen“ (vgl. GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 871) Lernbegriffen MEADscher Prägung abgrenzen will, denen er vorhält, ebenfalls einen „Objektivierungsfehler“ zu begehen. Wenn der Versuch, die Entstehung gesellschaftlicher Ordnungsschemata als über Sozialisation stattfindende Internalisierung bereits externalisierter Handlungskonzepte zu erklären, schon „objektivistisch“ sein soll, wird jeder gesellschaftliche Bezug unmöglich. ENNO SCHMITZ (1989, S. 56) beispielsweise definiert Lernen als „das im Lösen von Handlungsproblemen stattfindende Erfahren der Verhaltenserwartungen anderer, die mit dem Bestreben nach erfolgreichem Handeln übernommen und dadurch erkannt werden“. Diese sich ausdrücklich als sozialkonstruktivistisch verstehende Position läßt sich nur kritisieren, wenn die Möglichkeit intersubjektiv wahrnehmbarer Realitätsausschnitte und Wissensstrukturen geleugnet wird. Wie ARNOLD aus dieser erkenntnistheoretischen Position heraus die didaktiktheoretische Konsequenz ziehen kann, die fachliche Vermittlung nicht zum alleinigen Fokus zu erheben, sondern auch Lernwelten zu modellieren, bleibt unverständlich. Schließlich setzt jede fachliche Vermittlung kollektiv geteilte Wissensbestände voraus.

Das Verhältnis von subjektiver Deutung und gesellschaftlichen Strukturen bleibt im konstruktivistischen Lernbegriff also unbestimmt. Die Bestimmung dieses Verhältnisses wäre aber zwingende Voraussetzung, um den pädagogischen Vermittlungsstandpunkt begrenzen zu können. Der Grund für diese Indifferenz liegt letztlich in der auch für den Konstruktivismus typischen Außenperspektive des Lehrenden, die den Subjektstandpunkt des Lernalters nicht einnehmen kann und seine inhaltlich-thematischen Lebensinteressen und -bedürfnisse verfehlt. Das Verhältnis zwischen Lernendem und Milieu wird immer schon als autopoietisches, selbstreferentielles Verhältnis und als viabler Deutungszusammenhang kognitiver Systeme vom Pädagogen bestimmt, ohne

dieses Verhältnis als interesse- und bedürfnisgeleiteten, inhaltlich-thematischen Begründungszusammenhang zwischen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutungen verstehend aufzugreifen. Es wird so getan, als ob mit dem Schlüsselbegriff „Autopoiesis“ das Verhältnis subjektiver Deutungen und gesellschaftlicher Deutungen als selbstreferentiell und strukturdeterminiert empirisch und historisch schon hinreichend bestimmt sei! Das Verhältnis zwischen individuellem und gesellschaftlichem Lern- und Deutungshandeln wird nicht als ein historisches und in dieser Form zu untersuchendes gefaßt, sondern als bereits erkanntes Verhältnis. Für den konstruktivistischen Deutungs-begriff stellt sich das Problem, vor dem Hintergrund der Schlüsselkategorie „Autopoiesis“ die Entstehung von Deutungen ohne soziale Konstitution und Produktion erklären zu müssen. Hier sind Strukturen und nicht mehr Subjekte die Produzenten der Deutungen.

Diese Subjektlosigkeit, die im Deutungsverständnis beispielhaft aufscheint, ist das Kernproblem des konstruktivistischen Lernbegriffs. Das Problem, die Entstehung von Deutungen erklären zu müssen, wird im Konstruktivismus als ontologische Setzung von Autopoiesis gelöst. Diese Form der Selbsttätigkeit mag für den Bereich der Biologie eine passende Annahme sein, um die Aktivitäten biologischer Systeme erklären zu können. Für den Bereich begründeter menschlicher Handlungen mit seinen prinzipiell diskursfähigen Bedürfnissen und Interessen ist dieser erkenntnistheoretische Zugang wenig erhellend. Autopoiesis als ontologische Prämisse des konstruktivistischen Lernbegriffs hat vielmehr Erkenntnis eingrenzenden Charakter (vgl. dazu auch MEINEFELD 1995, S. 125 f.). Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht nicht der Subjektstandpunkt im Sinne einer Analyse der verschiedenen Spielarten des Verhältnisses zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungen – die für das Lernen Erwachsener, insbesondere im beruflichen Umfeld, besonders interessant wären –, sondern, weil bereits bestimmt und erkannt, die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen. Mit anderen Worten: Nicht die Analyse und das Verstehen des Lernens von Erwachsenen in bezug auf gesellschaftliche Lernanforderungen wird als zentrales Problem in den Mittelpunkt gestellt, sondern die didaktisch-konzeptionelle Umsetzung eines bereits, aus der Außenperspektive des Lehrenden, verstandenen Lernens als selbstreferentieller Deutung. Dem konstruktivistischen Lernbegriff gelingt es insofern nicht, sich von typisch erwachsenenpädagogischen Lernbegriffen abzusetzen, die Lernen regelmäßig aus der Außenperspektive des Lehrenden betrachten und vorgeben, Lernen als ein jeweils spezifisches Verhältnis von Lernendem und Milieu (Gesellschaft) immer bereits schon verstanden zu haben.

Dieses vermeintliche Wissen führt schließlich dazu, daß konstruktivistische Interpretationen der pädagogischen Praxis schnell ins traditionelle Pädagogisieren zurückfallen. So führt ARNOLD (1993, S. 116) für ein mögliches professionelles, konstruktivistisch-pädagogisches Handeln folgende Parabel an: „Wieder verirrte sich eines Tages ein Mann in das Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor einem vermeintlichen Ungeheuer fürchteten (sie fürchteten sich vor einer Wassermelone auf einem Feld). Aber statt ihnen seine Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, daß es wohl sehr gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann so ihr Vertrauen. Er lebte lange Zeit bei ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfachen Tatsachen leh-



ren konnte, die sie befähigten, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen“.

Diese Parabel demonstriert mehr traditionelles Pädagogisieren und ‚under cover-Strategie‘ als einen reflexiven Umgang mit differenten Deutungen. Das vorgetäuschte Verständnis für die gedanklichen „Narreteien“ der Lernenden ist doch gerade der zu kritisierende und kritisierte Ausgangspunkt der Erzeugungsdidaktik, die dann mit viel Fingerspitzengefühl die „richtigen“ Deutungsmuster und das „richtige“ Wissen vermitteln will. Der zentralen Frage einer am Subjekt interessierten Pädagogik, warum die sogenannten Narren vor der Wassermelone Angst haben, welche Gründe sie für ihr Handeln besitzen, wird vom Lehrenden in der Parabel nicht nachgegangen. Zugleich wird die Annahme eines qualitativen „Restgefälles“ zwischen der Wirklichkeit der Teilnehmer und der Erwachsenenpädagogien, die ARNOLD im didaktischen Konzept ablehnt, wieder eingeführt. Die eigenen Lernbestrebungen der Lernenden sollten dem konstruktivistischen Anspruch nach im Mittelpunkt stehen. „Offenere und riskantere Vermittlungsformen sind nicht auf die ‚Erzeugung‘ bzw. ‚Differenzierung‘ von Wissen und Deutungen ausgerichtet, sondern auf die ‚Ermöglichung‘ viabler Deutungen“ (ARNOLD 1996, S. 724). In der Parabel bestimmt die Viabilität der Lehrende mit seiner Deutung, daß man vernünftigerweise vor Wassermelonen keine Angst zu haben brauche. In welcher Weise die Angst der Menschen aber viabel war, bevor der pädagogische Helfer kam, bleibt in der Parabel dunkel. Auch ARNOLD's konstruktivistische Interpretation eines Beispiels aus der pädagogischen Praxis des 20. Jahrhunderts unterstreicht das Problem, daß der konstruktivistische Deutungs-/Lernbegriff kaum vor einer Instruktionspädagogik schützt. In diesem Beispiel wird die Interventionspraxis einer Kursleiterin zustimmend dargestellt, die durch Bestätigungen und Nachfrage das Gespräch mit den Teilnehmerinnen „steuert und dabei auch das In-den-Vordergrund-Schieben eigener Lernprojekte der Teilnehmerinnen sehr wohl übergehen kann. So gelingt es ihr mit den ‚Beiträgen‘ und ‚Deutungen‘, die von den Teilnehmerinnen selbst artikuliert werden, zu arbeiten“ (ARNOLD 1996, S. 728). OSKAR NEGt hat bereits 1978 (S. 57) das bloße Anknüpfen an die Erfahrungen der Teilnehmer in der Seminareinstiegsphase, um dann als Lehrender davon unabhängig und unberührt das offizielle Thema zu bearbeiten, als formaldemokratisch kritisiert. Hinter diese Erkenntnis müßte man heute nicht ohne Not zurückfallen.

Das ursprünglich pädagogisch reizvolle Projekt, didaktisch nicht die geplante Vermittlungsarbeit, sondern die Eigenaktivität der lernenden Subjekte in den Mittelpunkt zu stellen, verliert sich über den zugrundegelegten Lern- und Deutungsbegriff in einem subjekt- und gesellschaftslosen Relativismus, der bildungspraktisch nur mehr pädagogisierend und in der normativen Form „konstruktivistischer Schlüsselqualifikationen“ (SIEBERT 1996, S. 37) aufgefangen werden kann. Möglicherweise ist dieser Zugang typisch für pädagogische Theorie und Praxis. Es dominiert die Perspektive der normativen Setzung und Bewertung menschlichen Handelns und Lernens gegenüber einem beschreibenden, verstehenden und analytischen Umgang – weshalb ihr mancherorts der Charakter einer Sozialwissenschaft abgesprochen wird (vgl. GRIESE 1994).

In der Soziologie und Psychologie hingegen werden seit langem subjektorientierte Ansätze diskutiert, welche die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft als eine aktive, über Bedeutungen zum Ausdruck kommende In-

tegrations- und Konstitutionsleistung des Subjekts verstehen, ohne sich dabei von einer kritischen Analyse gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im Sinne eines konstruktivistischen „anything goes“ zu verabschieden (vgl. dazu BOLTE/TREUTNER 1983; OEVERMANN u.a. 1979; OEVERMANN 1993). Und spätestens seit 1983 liegt mit HOLZKAMPS „Grundlegung der Psychologie“ ein wissenschaftliches Verständnis subjektiver Bedeutungen gesellschaftlicher Verhältnisse vor, das HOLZKAMP (1993) schließlich explizit auf das Lernhandeln des Subjekts angewandt hat. Gemeinsam ist diesen Theoriesträngen, daß sie ihren Erkenntnisgegenstand – die subjektiven Aneignungsprozesse und die sie behindernden gesellschaftlichen Strukturen – aus der Perspektive der handelnden Akteure und nicht als schon bereits Erkanntes betrachten. Dies scheint eine Perspektivierung zu sein, die der Pädagogik helfen würde, ihren sozialwissenschaftlichen und subjektwissenschaftlichen Anspruch zu untermauern, indem das Lernen Erwachsener in gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht über Setzungen normiert, sondern vielmehr über einen verstehenden Zugang aufgeschlüsselt wird. Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie HOLZKAMPS, die bisher, bis auf wenige Ausnahmen (vgl. MÜLLER 1993, 1996; RIECKE-BAULECKE 1994) kaum in der pädagogischen Diskussion rezipiert wird, bietet dafür einen geeigneten Zugang. Ihr wesentlicher Ertrag ist jene Begrenzung des pädagogischen Vermittlungsstandpunktes zugunsten eines Subjektstandpunktes, die der konstruktivistische Lernbegriff verfehlt.<sup>1</sup>

### 3. Der Subjektstandpunkt in der Lerntheorie von Klaus Holzkamp

KLAUS HOLZKAMP (1987, S. 29) begreift Lernen als Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit durch die Realisierung gesellschaftlicher Bedeutungen/Handlungsmöglichkeiten. Damit ist schon der wesentliche Unterschied zum konstruktivistischen Deutungsbegriff bezeichnet, der mit den Bestimmungen Selbstreferentialität und Strukturdeterminiertheit das typische Innen-Außen-Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft fortsetzt. Für HOLZKAMP ist diese Art des Deutens Ausdruck eingeschränkter und gegenüber den gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen in fixierter Unmittelbarkeit verhafteter Handlungsfähigkeit (vgl. HOLZKAMP 1983, S. 388). Deuten beschränkt sich für ihn auf die unmittelbare individuelle Existenz und bezieht sich nicht auf den gesellschaftlichen Zusammenhang in Form der Teilhabe am gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozeß.

HOLZKAMP rückt den Bedeutungsbegriff in das Zentrum des Lernens. Der Bedeutungshorizont des Subjekts ist immer zugleich gesellschaftlich vermittelt. Lernen wird nicht als Deutung und Differenzierung von Deutungen im Sinne einer selbstreferentiellen Äußerung verstanden, sondern als Differenzierung von Bedeutungen im Rahmen individueller und gesellschaftlicher Lebenssi-

1 Zwar bezieht sich auch ARNOLD in seinen jüngeren Veröffentlichungen auf HOLZKAMP (vgl. ARNOLD 1996, S. 724; ARNOLD/SCHÜSSLER 1996, S. 10). Dies sind aber immer nur solche Bezüge, in denen ARNOLD mit seiner Konstruktion von Lernen bzw. Lehrkritik mit der von HOLZKAMP übereinstimmt. Hinter dem HOLZKAMPschen Lernbegriff steht aber ein dezidiert subjektwissenschaftlicher und damit gesellschaftskritischer Theoriezusammenhang, der mit einem subjektlosen konstruktivistischen Standpunkt nicht vereinbar ist.

cherung. Lernen wird nicht als regelhaft gearteter Mechanismus eines selbstreferentiellen Systems verstanden, sondern als eine begründete und spezifische Form menschlichen Handelns, bei der sich das Subjekt neue gesellschaftliche Bedeutungskonstellationen erschließt und seine gesellschaftliche Teilhabe erweitert. Die Lernhandlung ist insofern erst empirisch-historisch in einer Bedeutungs-Begründungs-Analyse zu bestimmen. Dieser Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang ist näher zu erläutern.

HOLZKAMP begreift gesellschaftliche Verhältnisse „als Bedeutungen, Bedeutungskonstellationen, Bedeutungsanordnungen“ etc. in einem sehr spezifischen Sinne. Er versteht sie als Inbegriff gesellschaftlich produzierter verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten (und -beschränkungen), die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß. Welche der ihm in einer derartigen „Möglichkeitsbeziehung“ als Handlungsalternativen gegebenen Bedeutungsaspekte das Subjekt tatsächlich in Handlungen umsetzt, dies hängt „von den Gründen ab, die es – nach Maßgabe seiner (auf Weltverfügung/Lebensqualität gerichteten) Lebensinteressen – dafür hat“ (HOLZKAMP 1995, S. 838). Gegenständliche Bedeutungen sind die Vermittlungsebene zwischen gesellschaftlichen Lebensbedingungen und individuellem Handeln. Das Adjektiv „gegenständlich“ bezeichnet dabei den sachlich-sozialen Charakter der Bedeutungen, der ihnen im Zuge gesellschaftlicher Produktion zukommt. Das Charakteristische dieses Aneignungs- und Differenzierungsprozesses von Bedeutungen ist, daß er als spezifische menschliche Handlung begründet verläuft und damit prinzipiell verstehbar ist. Der dem Lernen zugrunde liegende Bedeutungsbegriff stützt sich nicht auf eine abstrakte Bestimmung wie z. B. Selbstreferentialität, sondern nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Bedeutungskonstitution im Rahmen der Lebenssicherung. Lernen stellt, von der Seite der sachlich-sozialen Bedeutungskonstellationen aus betrachtet, das Eindringen des Subjekts in gesellschaftlich gegebene Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Bedeutungskonstellationen dar.

Von der Seite des Subjekts gesehen, stellt sich die lerntheoretisch interessante Frage, wann ein Bedeutungskomplex zum aktuellen Lerngegenstand wird, oder anders ausgedrückt: Wie kann das Subjekt dazu kommen, überhaupt mit dem Lernen zu beginnen, also aus einem primären Handlungszusammenhang heraus eine Lernproblematik auszugliedern? Dies ist der Fall, wenn das lernende Subjekt eine Diskrepanzerfahrung macht und seine Verfügung über gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt erlebt. Ob es in dieser Situation eine Lernschleife ausgliedert, bestimmt sich über seine biographisch sowie situational entwickelte Befindlichkeit (Bedürfnisse, Interessen), die ihm spezifische gesellschaftliche Möglichkeiten und Behinderungen wahrnehmbar werden läßt. Ist die Wertigkeit dieser Befindlichkeit höher als die im Lernprozeß zu erwartenden Anstrengungen, werden diese Lerngründe motiviert verfolgt (vgl. OSTERKAMP 1982, S. 60). Diese „emotional-motivationale Qualität“ (HOLZKAMP 1993, S. 214) der Diskrepanzerfahrung des Lernenden ist für den Lehrenden zwar verstehbar, aber prinzipiell unverfügbar. Die subjektive Befindlichkeit des Lernenden wird in diesem Sinne zwar vom Lehrarrangement und insbesondere der Lernanforderung mitbestimmt, sie ist aber kein Reflex darauf, sondern die subjektive Verarbeitung biographischer und gesamtsituationaler Erfahrungen.

Wer die Lerngründe und Lernbehinderungen des Subjekts im Lehr-/Lernverhältnis verstehen will, ist zwangsläufig auf die Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden verwiesen und kann sich nicht auf die ontologische Setzung selbstreferentieller Systeme zurückziehen. Mit der Einnahme des Subjektstandpunktes als Bedeutungs-Begründungs-Analyse werden zugleich die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erkennbar, wie sie dem Lernenden subjektiv gegeben sind. Diese gesellschaftlichen Bedeutungskomplexe können auf den Lernenden Zwang ausüben oder den Ausgangspunkt für eine Verfügungserweiterung in Form von Lernen darstellen. HOLZKAMP unterscheidet defensive und expansive Lernbegründungen aus Sicht des Subjekts.

Expansive Lernbegründungen zielen auf die „lernende Erweiterung/Erhöhung (der) Verfügung/Lebensqualität“, die defensiven Lernbegründungen lediglich auf „die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (HOLZKAMP 1993, S. 190). Die spezifische Befindlichkeit in der Diskrepanz- und Unzulänglichkeitserfahrung der alltäglichen Bezugshandlung, die zur Lernhandlung führen kann, zielt also im expansiven Fall auf die Erweiterung der Bedingungsverfügung – mit anderen Worten: auf die erweiterte Teilhabe an der gesellschaftlichen Lebenssicherung. Im defensiven Fall zielt sie lediglich auf die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in schulischen und betrieblichen Lehr-/Lernverhältnissen. Sie zielen im Ergebnis auf die Überwindung der primären Handlungsproblematik und nicht auf die Überwindung einer Lernproblematik als erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. HOLZKAMP 1993, S. 193). Expansiv begründetes Lernen will demgegenüber die subjektive Verfügung an der gesellschaftlichen Lebenspraxis erweitern. Der Lernende nimmt in diesem Fall die Lernanstrengung auf sich, um Aufschluß über gesellschaftliche Bedeutungszusammenhänge zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu erreichen, die ihm aktuell nicht gegeben sind und durch welche er gleichzeitig eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität antizipiert. Ziel der expansiven Lernhandlung ist die Herstellung „verallgemeinerter Handlungsfähigkeit“ als Antizipation einer Erhöhung der Weltverfügung/Lebensqualität. In dieser Argumentation wird unterstellt, daß beim Subjekt prinzipiell der Wille zur „Selbst- und Fremdverständigung“ gegeben ist, sofern keine externen Beschränkungen vorliegen. „In dem Satz, daß der Mensch sich nicht bewußt schaden kann, liegt sozusagen das einzige materiale Apriori der Subjektwissenschaft“ (HOLZKAMP 1995, S. 839).

Die Kategorie „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ hat gegenüber der Kategorie „Viabilität“ eine größere Erklärungskraft, weil sich subjektives Lernhandeln in diesem Zusammenhang thematisch und historisch-begründet ausweisen muß. Die Lerngründe zielen im Zusammenhang der Lebenssicherung auf eine gemeinsame Erweiterung der Lebensverfügung und können nicht mit anderen Bedeutungshorizonten und Bedeutungs differenzen im Sinne eines strategischen oder funktionalen Umgangs konkurrieren. „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ ist keine empirische Kategorie und kein Idealtypus für (Lern-)Handlungen, sondern ausschließlich eine Orientierung für historisch-empirische Analysen (vgl. dazu HAUG 1987, S. 89; HOLZKAMP 1990).

Wie ist dann aber „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ in einer empiri-

schen Analyse selbstgesteuerten Lernens zu fassen? Der schädigende Charakter einzelner Lernbegründungen für andere (und damit letztendlich auch für den Lernenden selbst) ist nicht ohne weiteres erkennbar und bedarf im Einzelfall differenzierter Analyse. HOLZKAMP (1990, S. 39) löst dieses Problem mittels einer negativen Bestimmung: „Verallgemeinerte Handlungsfähigkeit ist ... die Alternative, die immer dann hervortritt, wenn mir der restriktiv-selbstschädigende Charakter einer Begründungsfigur deutlich wird.“ In vielen Fällen wird der empirischen Analyse dieser (selbst)schädigende Charakter verborgen bleiben. Die Analyse von Lernbegründung ist deshalb ein offenes Projekt, das sich nicht positiv und damit normativ festlegen läßt. Die empirische Analyse kann lediglich mit der Leitfigur „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ auf defensive Lernbegründungen als Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit verweisen.

Die Kategorie „verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“ verweist mit ihrem Gegenteil, der „restriktiven Handlungsfähigkeit“, darauf, daß Passung nicht zwangsläufig mit erfolgreichem Lernen im Sinne einer Erweiterung der Lebensqualität begründet sein muß, sondern daß Passung auch auf fremde Interessen als Bedrohungsabwehr zurückgehen kann. Lernergebnisse des Subjekts können auch äußeren oder inneren Zwängen geschuldet sein. Als Selbsttäuschung oder Selbstbehinderung bezeichnet HOLZKAMP jene Zustände, in denen das Subjekt zwar grundsätzlich Verfügungserweiterung, also Lernen will, in bloßer Antizipation der mit dem Lernerfolg verbundenen Risiken dieses Wollen aber immer wieder partiell rückgängig macht (vgl. HOLZKAMP 1987, S. 26). Letztendlich sind diese verinnerlichten äußeren Zwänge nicht mehr von eigenen Motiven zu unterscheiden. Die methodischen Anforderungen an die notwendige rekonstruktive Bedeutungs-Begründungs-Analyse sind insofern beträchtlich. Die Konzeption „verallgemeinerte“ versus „restriktive Handlungsgründe“ bzw. „expansive“ versus „defensive Lerngründe“ bietet eine wichtige analytische Differenzierung subjektiver Begründungen an, die dem konstruktivistischen Lernbegriff mit seiner abstrakten Bestimmung „selbstreferentieller Systemkopplung“ fehlt, die für die Analyse erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernverhältnisse aber unabdingbar ist, wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht trivialisiert werden sollen und die Eigenaktivität der Lernenden im Lehr-/Lernverhältnis verstanden werden soll.

#### 4. Konsequenzen der Lerntheorie von Klaus Holzkamp für die erwachsenenpädagogische Theoriebildung

Die HOLZKAMPsche Lerntheorie führt das Verhältnis von lernendem Subjekt und Umwelt (Gesellschaft) nicht als ontologische Setzung und bereits erkanntes ein. Sie fordert die Notwendigkeit ein, auf der Begründungsebene – vom Standpunkt des Subjekts aus – das Verhältnis zwischen Lernendem und seiner Umwelt als Lehr-/Lernverhältnis zu rekonstruieren. Als empirisches Projekt ist dies ein Gewinn für viele Felder erwachsenenpädagogischer Theoriebildung, der immer wieder eingefordert wird (vgl. TIETGENS 1990). Beispielsweise wäre aus Sicht der Lernenden das typische Verhältnis von Lernmöglichkeiten und -behinderungen in Veranstaltungen betrieblicher Weiterbildung ebenso zu rekonstruieren wie das in Volkshochschulkursen oder in gewerkschaftlicher Bil-

dungsarbeit. Die Analyse dieser Lernprozesse als subjektiv begründetes Lernhandeln zur Erlangung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit und Teilhabe wäre in ihrer Typik vor dem Hintergrund spezifischer und konkreter gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen eine wichtige Voraussetzung für ein besseres Verständnis von Lernprozessen innerhalb einer am Subjekt orientierten Didaktik.

Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in Rationalisierungsprojekten können beispielsweise so eine spezifische gesellschaftliche Bedeutungskonstellation darstellen, mit der sich Beschäftigte als Lernumfeld auseinandersetzen müssen. Es liegt in der Regel ein Problem vor, das der Betrieb zu erkennen glaubt (beispielsweise eine zu geringe Steuerungsfähigkeit betrieblicher Prozesse, die mittels neuer organisatorisch-technischer Instrumente verbessert werden soll) und das er als Lernanforderung für die Beschäftigten organisiert (in der betrieblichen Praxis tritt dies z.B. als „EDV-Schulung“ in Erscheinung). Im HOLZKAMPschen Sinne handelt es sich um interpersonale Lernanordnungen (vgl. HOLZKAMP 1993, S. 527), die als instrumentelle oder als intersubjektive Lernverhältnisse auftreten können. Das mögliche (und in der Praxis regelmäßig vorfindbare) instrumentelle Lernverhältnis kann als Konkurrenzbeziehung zwischen betrieblichen Repräsentanten und (lernenden) Beschäftigten charakterisiert werden. Dabei erkennen die betrieblichen Repräsentanten (Lehrenden) im möglichen expansiv begründeten, lernenden Weltaufschluß der Arbeitsorganisation durch die Beschäftigten eine Bedrohung eigener Interessen des Betriebes. Mit der Organisation instrumenteller Lernverhältnisse wird eine Lernformierung des Lernens der Beschäftigten betrieben, die expansives Lernen systematisch behindert bzw. eingrenzt und so nur wenig Möglichkeiten für expansives Lernen bietet.

Solch mögliche Analysen aus der Perspektive der lernenden Subjekte sind für das Verständnis spezifischer Lehr-/Lernverhältnisse notwendig. Die HOLZKAMPsche Lerntheorie bietet dafür einen geeigneten Ausgangspunkt und kann auf diese Weise die Didaktiktheorie weiterführen. Sie ist auch in der Lage, die empirische Forschung an die bildungstheoretische Diskussion heranzuführen, die Fragen der Herrschaft und betrieblicher Funktionalität im Bildungsprozeß aufwirft (vgl. zum Verhältnis empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie TENORTH 1997, S. 982). Im Falle der hier skizzierten betrieblichen Weiterbildung würde man zu einer gegenstandsgebundenen Lerntheorie betrieblicher Lernprozesse gelangen, die eine weitverbreitete Hoffnung in Frage stellt: die Hoffnung, daß sich im Zuge der Einführung sogenannter „Neuer Technologien“ in Betrieben ein Konzept von Schlüsselqualifikationen durchsetzt, das „die Gegensätzlichkeiten von Individuallernen einerseits und Organisationslernen andererseits“ (ARNOLD/WEBER 1995, S. 22) tendenziell aufhebt. Der analytisch-verstehende Zugang im Sinne HOLZKAMPS, der von den Bedeutungshorizonten des Subjekts ausgeht, könnte zur Verabschiedung von Gleichsetzungsmodellen zwischen betrieblicher Zwecksetzung und pädagogischer Organisation beitragen (vgl. SCHÄFFTER 1992, S. 85), indem die individuellen Bedürfnisse und Bedeutungen der Beschäftigten und die Gründe für im Lehrhandeln relevant werdenden Bedeutungen zum Thema gemacht werden. Auf diese Weise ist zugleich mit der Einnahme des Subjektstandpunktes des Lernenden eine selbst- und gesellschaftskritische Position der Pädagogik eingenommen. Mit dem Modell der

Bedeutungs-Begründungs-Analyse könnte die Erwachsenenpädagogik ihre eigene gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erweitern.

Aus einer lerntheoretischen Perspektive wäre die HOLZKAMPSche Lerntheorie selbst empirisch zu prüfen und weiter zu differenzieren. In der Literatur finden sich noch keine weitergehenden empirischen Forschungen im Anschluß daran. Inwieweit dieser Erklärungsansatz für Lehr-/Lernverhältnisse trägt und diese aufschlüsseln kann, muß also empirisch erst noch geprüft werden. Der Lernprozeß selbst könnte dabei in seiner Verlaufsform als begründetes Handeln des Subjekts nachvollzogen und skizziert werden. Die erwähnte Frage von ERHARD SCHLUTZ (1996, S. 96), wie der Einfluß des Milieus eigentlich verlaufe, wäre somit einer Beantwortung im Sinne der Problemstellung einer Analyse der Lehr-/Lernverhältnisse als Bedeutungs-Begründungs-Analyse näher gerückt.

### *5. Konsequenzen der Holzkampschen Lerntheorie für eine am Subjekt orientierte Bildungsarbeit*

Die Lerntheorie von HOLZKAMP ist nicht nur eine Bereicherung für die Theoriearbeit in der Erwachsenenpädagogik. Sie bildet unabhängig davon eine Grundlage für eine am Subjekt interessierte Bildungsarbeit, deren Ziel „Selbstverständigung“ im Sinne einer Differenzierung subjektiver Bedeutungen ist. Diese Selbstverständigung ist immer zugleich Fremdverstehen mit dem Ziel der Herstellung einer verallgemeinerten Handlungsfähigkeit. Expansives Lernen erscheint innerhalb dieser Bildungsarbeit als Prozeß einer reflexiven Auseinandersetzung mit seinen Bedeutungen – mit der Chance der Differenzierung, Modifizierung und Erweiterung (vgl. MÜLLER 1996a, S. 18). Differenzwahrnehmung ist auch hier – wie im konstruktivistischen Lernbegriff – eine zentrale Bestimmung. Die Differenz äußert sich für das Subjekt im alltäglichen Handeln als Handlungsproblem und Diskrepanz, die es, wenn Lerngründe entwickelt werden, lernend zu überwinden trachtet.

Differenzwahrnehmung wird in der HOLZKAMPSchen Lerntheorie allerdings nicht – wie im konstruktivistischen Lernbegriff – hinsichtlich der Passung und Nützlichkeit individueller Deutungen für das lebensweltliche Handeln zentral, sondern hinsichtlich der Differenz zu gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen, die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit als analytische Kategorie beschränken bzw. befördern. Das aktuelle Lehr-/Lernverhältnis ist dabei Teil dieser beschränkenden oder befördernden Bedeutungskonstellations. Die Differenz zu gesellschaftlichen Bedeutungskonstellationen wird als Diskrepanzerfahrung vom Subjekt wahrgenommen. Je nach subjektiver Wahrnehmung und Befindlichkeit entwickeln sich daraus defensive oder expansive Lernbegründungen bzw. werden Lernwiderstände im Lernprozeß überwunden oder hingenommen, was – im letzteren Fall – zur defensiven Lernhaltung führt und den Lernprozeß schließlich beenden läßt. Dabei kann das Ergebnis ohne weiteres eine (z. B. strategische) Handlung sein, die lebensweltlich erfolgreich ist und unter Konkurrenzgesichtspunkten individuelle Vorteile bringt. Die Perspektive verallgemeinerter Handlungsfähigkeit bleibt dabei verschlossen.

Vom Subjektstandpunkt aus betrachtet ist beispielsweise eine Seminarteilnahme eines Erwachsenen der Versuch, eine bestehende Handlungsbeeinträch-

tigung als Unzulänglichkeitserfahrung lernend zu überwinden. Normative Lernanforderungen des Lehrenden wirken in diesem Zusammenhang eher als Lernbehinderung, weil sie die Identität der Lernenden, deren subjektive Orientierungen und Bedeutungshorizonte nicht verstehend aufgreifen und damit auch nicht anerkennen. Sollen expansive Lerngründe und eine expansive Lernhaltung im Lehr-/Lernverhältnis befördert werden, hätte der Lehrende im Sinne von HOLZKAMP die Bedeutungshorizonte des Subjekts verstehend zu erschließen und entsprechende Interpretationsangebote aus dem Möglichkeitsfeld gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen einzubringen. Diese Angebote setzen also am Sinnhorizont der Lernenden an und nicht an einer äußerlich gesetzten Vernunft. Dies wäre das Grundprinzip einer am Subjekt interessierten Didaktik, die den pädagogischen Vermittlungsstandpunkt begrenzen will und auch kann.

Im Zentrum dieser Lernarbeit steht die differenzierende Wahrnehmung unterschiedlicher Bedeutungen der Akteure in problematisch gewordenen Handlungszusammenhängen der Lernenden und nicht der Wissenskanon des Lehrenden. Dieser Wissenskanon kann eine zentrale Bedeutung für die Lernarbeit erlangen, wenn er als relevante gesellschaftliche Bedeutungskonstellation und -differenz von den Lernenden gegenüber dem eigenen Bedeutungshorizont wahrgenommen wird, der die Handlungsfähigkeit erweitert. Entsprechend können theoretische Erklärungsfolien gesellschaftliche Bedeutungsangebote des Lehrenden darstellen, die für den Lernenden bedeutsam sind und verallgemeinerte Handlungsfähigkeit versprechen. Diese Bedeutsamkeit für die Lernenden ist jedoch nicht schon dadurch gegeben, daß die gesellschaftliche Bedeutungskonstellation als Lernanforderung vom Lehrenden eingebracht wird.

Bildungsarbeit mit Erwachsenen hätte demnach ein Lernarrangement zu konzeptionieren, das den Lernenden Gelegenheit gibt, ihre Handlungssituationen und die darin gefaßten Widersprüche, Dilemmata, Irritationen, kurz: ihre aktuellen Handlungsproblematiken in vertiefter (d.h. auch theoretisch fundierter) Weise zu verstehen und (gemeinsam) tragfähige Wege aus den Handlungsproblematiken zu entwickeln. Das didaktische Konzept „fallorientierter Weiterbildung“ (vgl. MÜLLER 1993, 1996) bietet den Lehrenden und Lernenden ein Verstehensmodell für die Seminarpraxis als Hilfe für diesen Reflexionsprozeß an, der letztlich als Lernprozeß des Subjekts für die Lehrenden prinzipiell unverfügbar bleibt. Dieses Verstehensmodell in der Bildungsarbeit verweist auf die gesellschaftlichen Möglichkeitsfelder, innerhalb derer sich subjektive Bedeutungen positionieren. Dabei kann nicht abstrakt auf Strukturdeterminiertheit und Selbstreferentialität der Lernenden verwiesen werden. Gesellschaftlich mögliche Bedeutungshorizonte sind in dieser auf Verstehen gründenden Bildungsarbeit zu explizieren und zu der inhaltlich begründeten Perspektive des Lernenden, der bestimmte Dimensionen des gesellschaftlichen Bedeutungskomplexes als für sich bedeutsam und andere als unbedeutsam erachtet, ins Verhältnis zu setzen. In dieser „Selbstverständigung“, die eine Reflexion fremder Interessen in der Lernanforderung beinhaltet, können persönliche und strukturelle Lernbegrenzungen (auch im Lernarrangement) deutlich werden, die Teilhabe am gesellschaftlichen Handeln begrenzen, um darüber neue Lerngründe zu gewinnen und bestehende Lernproblematiken zu überwinden. Die didakti-



sche Organisation wechselseitiger Verständigung verspricht Lernmöglichkeiten für die Teilnehmer und für die Pädagogen.

Dabei ist selbstverständlich „Wissen“ in Form von – den Teilnehmern noch unbekannten – gesellschaftlichen Bedeutungshorizonten zu vermitteln. Insofern diese Horizonte unbekannt sind, besteht nicht nur eine Bedeutungs-Differenz, sondern auch ein Defizit, kann demnach ein qualitatives „Rest-Gefälle“ nicht, wie bei ARNOLD (1996, S. 723), konzeptuell geleugnet werden. Die Unkenntnis gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten schränkt potentielle subjektive Handlungsmöglichkeiten notwendig ein. Um dieses Problem zu überwinden, entwickeln Subjekte Lernbegründungen, wird gelernt. Auch lassen sich, auf den jeweiligen Lernfall bezogen, gesellschaftlich besonders relevante, z. B. ökonomische und administrative Dimensionen gesellschaftlicher Bedeutungskonstellationen ermitteln und darstellen, die allerdings für einzelne Lernende und ihre Lebenspraxis nicht zwangsläufig bedeutsam werden müssen.

## 6. Zusammenfassung

Die Suche nach einem Lernbegriff, der eine auf geplante Vermittlung orientierte Didaktik begrenzt, indem er das Subjekt ins Zentrum der Überlegungen stellt, ist nicht durch schnelle Antworten auf die Frage zu lösen, wie Subjekte lernen. Dabei wird das Subjekt immer schon aus Sicht des Lehrenden „in den Griff“ genommen. Die subjektiven Lernchancen und -beschränkungen in gesellschaftlich deformierten Lehr-/Lernverhältnissen sind zuallererst aus Sicht des Subjekts unter der Fragestellung empirisch zu analysieren: „In welcher historischen Strukturtypik findet Lernen als Ausdruck subjektiver Bedeutungen statt?“ (vgl. dazu auch ALHEIT/DAUSIEN 1996, S. 42f.). Für die Beantwortung dieser Fragestellung bildet die Lerntheorie von HOLZKAMP einen geeigneten Ausgangspunkt. Die analytisch-verstehende Sichtweise geht vom Subjektstandpunkt aus und analysiert – als Begründungsdiskurs – das Verhältnis von subjektiven und sozial durchgesetzten Bedeutungen als historisch bestimmte Lehr-/Lernformierung. Diese Analyse läßt sich auch bildungspraktisch in der Bildungsarbeit gemeinsam mit den Lernenden bewerkstelligen, wenn Bildungsarbeit als (Selbst-) Verständigungsprozeß über differente Bedeutungen konzeptioniert wird, wie es in einigen didaktischen Modellen (vgl. MÜLLER u. a. 1997) bereits versucht wird.

## Literatur

- ADAM, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Weinheim 1988.
- ALHEIT, P./DAUSIEN, B.: Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1996) 37, S. 33–45.
- ARNOLD, R.: Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Lernbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 719–730.
- ARNOLD, R.: Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung „Die Fremde-Das Fremde-Der Fremde“ 1993, S. 111–122.
- ARNOLD, R./SCHÜSSLER, I.: Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung (1996) 1, S. 9–14.

- ARNOLD, R./WEBER, H. (Hrsg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin 1995, S. 13–29.
- BOLTE, K.M./TREUTNER, E. (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt a.M. 1983.
- EBERT, G./HESTER, W./RICHTER, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd. II. Bonn 1987.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, S. 867–888.
- GRIESE, H.: Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: TIPPELT, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994, S. 83–97.
- HAUG, W.F.: Über den Doppelcharakter von Handlungsfähigkeit. In: W. MAIERS/M. MARKARD (Hrsg.): Kritische Psychologie als Subjektwissenschaft. Frankfurt a.M. 1987, S. 85–94.
- HOLZKAMP, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York 1983.
- HOLZKAMP, K.: Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum Kritische Psychologie (1987) 20, S. 5–36.
- HOLZKAMP, K.: Worauf bezieht sich das Begriffspaar „restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit“? In: Forum Kritische Psychologie (1990) 26, S. 35–45.
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York 1993.
- HOLZKAMP, K.: Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. Das Argument (1995) 212, S. 817–846.
- MEINEFELD, W.: Realität und Konstruktion. Opladen 1995.
- MÜLLER, K.R.: Annäherungen an ein Bildungskonzept. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1993) 31, S. 91–100.
- MÜLLER, K.R.: Ausbilderqualifizierung durch lebendiges und reflexives Lernen. In: R. ARNOLD: Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996, S. 255–275.
- MÜLLER, K.R.: Fortbildung der Ausbilder durch lebendiges und reflexives Lernen. Nürnberg 1996a (Manuskript).
- MÜLLER, K.R. u. a.: Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Hrsg. vom Bayer. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. München 1997.
- NEGOT, O.: Marxismus und Arbeiterbildung – Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern. In: A. BROCK/H.-D. MÜLLER/O. NEGOT (Hrsg.): Arbeiterbildung. Reinbek bei Hamburg 1978, S. 43–86.
- OEVERMANN, U. u. a.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433.
- OEVERMANN, U.: Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Kritik der Tiefenhermeneutik. In: TH. JUNG/S. MÜLLER-DOOHM (Hrsg.): Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Frankfurt a.M. 1993, S. 106–189.
- OSTERKAMP, U.: Motivationsforschung Bd. 2. Frankfurt a.M./New York 1982.
- RIECKE-BAULECKE, T.: Lernwidersprüche und Widersprüche beim Lernen. Hamburg 1994.
- SCHÄFFTER, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Bonn 1992.
- SCHLUTZ, E.: Rezension von Horst Siebert: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung (1996) 38, S. 95–98.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: E. HOERNING/H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 48–75.
- SIEBERT, H.: Bildungsarbeit konstruktivistisch betrachtet. Frankfurt a.M. 1996.
- SIEBERT, H.: Lehren und Lernen in neuer Sicht? In: Erwachsenenbildung in Österreich (1995) 3, S. 43–45.
- SIEBERT, H.: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt a.M. 1994.
- SIEBERT, H.: Pädagogische Interpretation sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse. In: J. KADE/M. FRIEDENTHAL-HASE u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1990, S. 64–70.
- TENORTH, H.-E.: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 969–986.
- TIETGENS, H.: Erwartungen an Erwachsenenbildungsforschung. In: J. KADE/M. FRIEDENTHAL-HASE u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1990, S. 56–63.

*Abstract*

The current didactic discussion of a constructivist consideration of learning is examined for its capacity to limit the position of educational instruction by a new perspective on the subject. As alternative the learning theory of HOLZKAMP is offered, which understands learning as substantiated and interested subjective activity in the context of society. This theory is limiting the position of instruction very efficiently on a theoretical and a practical level.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Joachim Ludwig, Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung der Universität der Bundeswehr München, 85577 Neubiberg.